

Wenk, Sandra

Das Ringen um die "Wirklichkeit der Dorfschule" und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 143-163. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Wenk, Sandra: Das Ringen um die "Wirklichkeit der Dorfschule" und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 143-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208017 - DOI: 10.25656/01:20801

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-208017>

<https://doi.org/10.25656/01:20801>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig

„Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit	16
--	----

Britta Behm

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine „vergessene“ Geschichte	34
--	----

Wissen und Beratung

Norbert Grube

Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre	70
---	----

Edith Glaser

Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik	88
---	----

Wissen und Steuerung

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne

Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg	108
---	-----

Rita Nikolai/Kerstin Rothe

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen	124
--	-----

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren	143
---	-----

(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren	164
---	-----

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren	187
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik	207
---	-----

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren

Zusammenfassung: Als wesentliche Charakteristika der bundesdeutschen Bildungsreformära gelten zumeist ein neuer sozialwissenschaftlicher Blick auf Schule, der Einzug von Experten in die Bildungspolitik und die Etablierung von Bildungsplanung. Demgegenüber widmet sich der Beitrag mit der Reform des ländlichen Volksschulwesens in Nordrhein-Westfalen einem Beispiel der frühen Bildungsreform, das vor allem über die staatliche Schulverwaltung und lokal handelnde Akteure realisiert wurde. Er leitet die Schulreformdebatten aus verbreiteten Krisendiagnosen der Volksschule in den 1950er Jahren und der pädagogischen Wahrnehmung des ländlichen Strukturwandels ab. Zentrale planerische Zugriffe stießen dabei zunächst auf Widerstand der Schulverwaltung, die ein anderes Modell schulischen Wandels anstrebte. Auch ihr ging es um eine empirische Erschließung des ländlichen Schulwesens. Diese sollte aber durch lokale Akteure erfolgen und nicht zuletzt der Durchsetzung der Reformen gegenüber der ländlichen Bevölkerung dienen.

Schlagworte: Volksschule, Hauptschule, Landschulreform, Verwissenschaftlichung, Bildungsreform

1. Das Ende der Volksschule und ‚die‘ Bildungsreform

Als Ralf Dahrendorf Mitte der 1960er Jahre öffentlichkeitswirksam „Bildung ist Bürgerrecht“ forderte, wurden Schulreformen schon länger diskutiert. Dahrendorf hätte der längerfristigen Bildungsexpansion und den Versuchen der späten 1950er und frühen 1960er Jahre zur Neugestaltung der Schule jedoch vermutlich kaum den Charakter einer Reform zugestanden. Schließlich spielten für ihn die Planung gesellschaftlichen Wandels und ein wissenschaftlich kontrollierter Ausbau des Bildungswesens im Rahmen einer „aktiven Bildungspolitik“ eine zentrale Rolle und galten ihm als notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung von „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1965, insbes. S. 136–152).

Eine zentrale Planung und von wissenschaftlichen ExpertInnen¹ erarbeitete rationale Neugestaltung lehnte die nordrhein-westfälische Schulverwaltung, die zeitgleich mit der Umgestaltung des ländlichen Volksschulwesens befasst war, allerdings ab: Als beispielsweise der Raumplaner Felix Boesler dem Kultusministerium 1964 seine Expertise

1 Wenn im Folgenden von ExpertInnen oder PädagogInnen gesprochen wird, darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass die skizzierten Debatten zwar nicht ausschließlich, aber doch größtenteils von Männern geführt wurden.

zur Ermittlung geeigneter Standorte für die Zusammenlegung von Dorfschulen anbot, wurde sein Angebot ausgeschlagen. Zum einen könnten die erwartbaren Ergebnisse, so die Kultusbeamten, mit Hilfe der amtlichen Bildungsstatistik selbst erarbeitet werden. Zum anderen sei es von Bedeutung, dass die angestrebten Volksschulreformen sich an lokalen Gegebenheiten und kommunalen Zuständigkeiten orientierten; „dirigistische[] Maßnahmen“, die aus einer raumplanerischen Standortbestimmung folgen könnten, seien daher abzulehnen. Jedoch seien eigene „eingehende Untersuchungen über Möglichkeiten des Aufbaus von Mittelpunktschulen und über den Ausbau des ländlichen Schulwesens überhaupt im Gange“ (Kultusministerium NRW, 23. 09. 1964, Bl. 3).

Die hier verfochtene Position und die Ablehnung zentraler Planung sind bezeichnend für die Reformversuche im Volksschulwesen der frühen 1960er Jahre: Einerseits erhöhte sich der Reformdruck auf das Schulwesen und mit ihm das Bedürfnis, genaueres Wissen über die Schulen zu erhalten. Andererseits wurde diese Schulreform – im Gegensatz zu späteren – primär über die Schulverwaltung und nicht durch wissenschaftliche ExpertInnen und begleitende Schulforschungen realisiert. Es stellt sich somit die Frage nach den unterschiedlichen Reformansätzen und deren Vorstellungen von der Volksschulreform.

Politische Aushandlungen und die Praxis der Bildungsverwaltung innerhalb der nordrhein-westfälischen Landschulreform der 1960er Jahre sollen im Folgenden auf das darin verarbeitete zeitgenössische soziologische und pädagogische Wissen untersucht werden. Der Beitrag wendet sich somit an einem konkreten Fallbeispiel jener „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael, 1996) zu, die neben der Politisierung von Aufwachsen und Erziehung als zentrale Entwicklung der Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert gilt (vgl. jüngst Tändler, 2015, S. 85).

Am Beispiel der Landschulreform soll unter Rückgriff auf wissenshistorische Ansätze gefragt werden, aus welchen Ordnungsvorstellungen und Wissensbeständen sich diese für das Volksschulwesen säkulare Reform speiste. Eine solche Perspektive kann mit einem offeneren Wissensbegriff, der diesen nicht auf wissenschaftliches Wissen oder ExpertInnenwissen reduziert (Speich Chassé & Gugerli, 2012, S. 94), die Pluralität zeitgenössischer Reformkonzepte berücksichtigen. Wenn man nämlich nicht die Frage stellt, „ob bestimmte Wissensbestände nun wahr oder falsch, besser oder schlechter, nützlich oder unnütz sind, sondern nur: wie, wann und gegebenenfalls warum ein bestimmtes Wissen auftaucht – und wieder verschwindet“ (Sarasin, 2011, S. 165), kann ein solcher Zugang den Blick dafür schärfen, was welchen Akteuren zu dieser Zeit überhaupt als eine ‚legitime‘ Perspektive auf Schule galt und auf welche Weise das ländliche Schulwesen in der Konsequenz in den Blick der SchulreformerInnen geriet. Gerade Reformdiskussionen als eine Scharnierstelle für die Produktion, Aushandlung und Implementierung von Wissen eignen sich dazu als wissensgeschichtliche Sonde.

Als charakteristisch für ‚die‘ Bildungsreform gelten gemeinhin der Einfluss neuer ExpertInnen auf die Bildungspolitik und ein Rückgriff auf ein ‚versozialwissenschaftliches‘ Wissen von Bildung und Schule (vgl. aus den grundlegenden Arbeiten von Wilfried Rudloff nur 2003, 2004, 2005, 2010). Ausgehend von einer konkreten Reform soll hier demgegenüber gefragt werden, auf welcher Wissensbasis und mit wel-

chen Ordnungsvorstellungen die damaligen Akteure einen Teilbereich des Schulwesens reformieren wollten, der bisher noch nicht im Zentrum (bildungs-)historischen Interesses stand. Dabei handelt es sich nicht allein deshalb um ein „Desiderat“ (Schildt, 2007, S. 99–100), weil in diesem Zeitraum die Mehrheit der SchülerInnen diese Schulform besuchte, sondern weil sich die Schulen und die Ansprüche an sie fundamental änderten.² Nicht nur wandelten sich Struktur, pädagogische Konzepte und Inhalte des Pflichtschulwesens. Vielmehr ist gerade für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die ‚Verschulung‘ und ‚Pädagogisierung‘ jugendlichen Aufwachsens zentral. Zudem waren gerade im Volksschulwesen die Reformdebatten sehr viel älteren Ursprungs. Somit kann auch an schulhistorische Arbeiten angeknüpft werden, die davon ausgehen, dass sich die Schulreformdebatten bereits in den 1950er Jahren intensivierten (z. B. Kenkmann, 2000, S. 403–404; Gass-Bolm, 2005).

Zwar berücksichtigen einschlägige Beiträge zur bundesdeutschen Bildungsreform die Reform des ländlichen Volksschulwesens (vgl. am ausführlichsten bisher zu Bayern Müller, Schröder & Mößlang, 2001, S. 277–290; knapp u. a. bei Kenkmann, 2000, S. 411–412, 417; zu Nordrhein-Westfalen Bruxmeier, 1991). Sie fokussieren dabei vorrangig die politischen Konflikte und argumentieren, die Zusammenlegung ländlicher Schulen sei unabdingbar gewesen, weil die Schulen gesellschaftlicher Modernisierung nicht nachgekommen seien (so etwa bei Müller et al., 2001, S. 273, 284).

Der Beitrag stützt sich auf Unterlagen der (oberen) nordrhein-westfälischen Schulverwaltung aus der Frühphase der Landschulreform, die mit pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionsbeiträgen flankiert werden. Wenn dabei auf Akten des Kultusministeriums zurückgegriffen wird, so nicht, um ins vermeintliche ‚Arkanum‘ politischer Entscheidungen vorzudringen. Vielmehr sollen die Dokumente der Schulverwaltung als Schnittstelle von Politik, Öffentlichkeit und schulischer Praxis verstanden werden, an der zeitgenössische Aushandlungen darüber nachvollzogen werden können, welches Wissen als ‚erforderlich‘ sowie als ‚legitim‘ galt.

Zunächst wird dazu skizziert, auf welche Weise Volksschulbildung in den 1950er Jahren in pädagogischen Debatten problematisiert und dabei insbesondere als Krise des ländlichen Schulwesens gefasst wurde (2). Dann wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens die politische Thematisierung und administrative Praxis der Landschulreform exemplarisch daraufhin untersucht, auf welche Wissensbestände die beteiligten Akteure zurückgriffen (3). Abschließend wird die Funktion dieser Erhebungen innerhalb der Schulreformdebatten erörtert und dabei auch der Wandel der reformerischen Modelle im Zusammenhang mit der Dynamisierung der Bildungsreformdebatten diskutiert (4).

2 Damit soll auch die Annahme, ‚die‘ Bildungsreform hätte sich vor allem auf Gymnasien und Universitäten bezogen (Conze, 2009, S. 248), differenziert werden.

2. Die ‚Krise der Volksschule‘ und die Suche nach einer neuen schulischen Ordnung

So unterschiedlich ihre Positionen sein mochten, die meisten VolksschulpädagogInnen waren sich Ende der 1950er Jahre einig, dass sich die Volksschule und besonders deren letzte vier Jahrgänge in einer manifesten Krise befinden würden. Ihre Krisendiagnose ähnelte in weiten Teilen jener der 1920er Jahre, verorteten sie diese doch in einer ähnlichen Problemkonstellation, die sie auf die Einführung der Grundschule zurückführten (Furck, 1998, S. 294). Trotz der einheitlichen Konzeption der Volksschule (Kultusministerium NRW, 1955, S. 6; Kultusministerium NRW, 1956; Furck, 1998, S. 294) hatten sich ihre Bildungsziele und ihr Erziehungsauftrag dadurch pluralisiert, dass sie in den ersten vier Schuljahren von allen Kindern besucht wurde, während die SchülerInnen, die nicht auf eine weiterführende Schule gingen, die Schülerschaft der Oberstufe bildeten. Dies führte in den Augen der PädagogInnen zu zweierlei Problemen: Zum einen wurde die Frage intensiv diskutiert, wie die Oberstufe von der Grundschule abzugrenzen sei (z. B. Heimann, 1957, S. 49) und welchen Bildungsauftrag sie innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens habe (vgl. exemplarisch Stöcker, 1957). Zum anderen diagnostizierten ZeitgenossInnen bereits seit der Zwischenkriegszeit einen verstärkten Übergang zu weiterführenden Schulen, der sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die ihr zugeschriebenen kognitiven Fähigkeiten auswirke (z. B. Banaschewski, 1955, S. 4; Kissing, 1958, S. 238).

Diese Beobachtungen galten ihnen jedoch als Symptome einer tiefer liegenden ‚Krise der Volksschule‘. Die damit verbundenen Debatten lassen sich als Aushandlungen über schulische Bildung innerhalb der ‚modernen Industriegesellschaft‘ fassen.³ Durch Technisierung, Automatisierung und Rationalisierung gewandelte Anforderungen in der Arbeitswelt, mehr Freizeit, neue Möglichkeiten von Konsum und Mediennutzung sowie Erfordernisse politischer Erziehung drängten nach Ansicht der ZeitgenossInnen auf eine weitreichende Reform des Volksschulwesens.⁴ Bei aller Divergenz – etwa in Bezug auf die Frage, ob auf die Heranwachsenden eher erzieherisch eingewirkt oder sie kognitiv mobilisiert werden sollten – trafen sich die meisten Reformvorschläge in der Forderung, den pädagogischen Zugriff auf VolksschülerInnen zu intensivieren. Dabei war es vor allem das Alter der VolksschulabsolventInnen, die mit 14 Jahren die Schule verließen, das sie als ‚gefährdet‘ und ganzheitlicher pädagogischer Durchbildung bedürftig erscheinen ließ (z. B. Bohnenkamp, Dirks & Knab, 1966, S. 85).

Grob lassen sich zwei miteinander konkurrierende Positionen ausmachen: Eine modernekritisch argumentierende Richtung, die insbesondere von geisteswissenschaft-

3 Sie waren komplexer als es Darstellungen, die stark auf den Wandel von Schulstruktur und Bildungssystem und somit vor allem den ‚Niedergang‘ der Volksschule fokussiert sind (Furck, 1998), abbilden.

4 Gebündelt finden sich die meisten Problemdiagnosen in den Veröffentlichungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (vgl. Bohnenkamp et al., 1966). Sie durchzogen aber auch die Debatten innerhalb der Volksschul- und Lehrerzeitschriften.

lichen Pädagogen vertreten wurde (vgl. am prominentesten Spranger, 1963; Flitner, 1966), betonte den bewahrenden, ‚einhegenden‘ Charakter der Volksschule. Hier lasen sich Debatten über die „volkstümliche Bildung“ verorten, die in den 1950er Jahren eine Blütezeit erfuhr (vgl. Alavi, 2008). Die Volksschule sollte ein Gegengewicht zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen bilden, die als bedrohlich für den Einzelnen wie die Gemeinschaft wahrgenommen wurden. In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung von ‚Heimat‘ und unmittelbarer ‚Lebenswelt‘ betont und ein Gewicht auf Gemeinschaftserziehung gelegt (Kultusministerium NRW, 1955, S. 10). „In einer Zeit drohender Gemeinschaftslosigkeit hat die Volksschule sich als Arbeits- und Lebensgemeinschaft, als Lebensstätte und Lebensraum der Jugend, als Stätte tiefgegründeter Menschenbildung auszuweisen“, forderte etwa Bernhard Bergmann (1956, S. 18), der als Leiter der Volksschulabteilung sowie als Staatssekretär in Nordrhein-Westfalen mit dem Wiederaufbau der Volksschule befasst war. In dieser Sicht wurde ein eigener Charakter der Volksschule betont, der sie streng von anderen Schulformen unterschied. Eng daran gekoppelt waren reformpädagogische Gedanken und die Idee einer ‚inneren Schulreform‘ sowie die Ablehnung von Eingriffen von ‚außen‘ bzw. ‚oben‘ (vgl. z. B. Stöcker & Schwenk, 1955) und damit auch staatlich initiierten Reformen und organisatorischen Veränderungen.

Demgegenüber mehrten sich ab Mitte des Jahrzehnts Stimmen, die auf eine Neukonzeption der Volksschule drängten und argumentierten, die Schulform dürfe sich gesellschaftlichem Wandel nicht verschließen, sondern müsse ihn als Realität anerkennen und ihre AbsolventInnen adäquat darauf vorbereiten. Hierzu sollten neben einer Verlängerung der Schulzeit das Überschreiten der unmittelbaren Lebenswelt, die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt und politischer Ordnung sowie neuen Gefahren (und Chancen) von Freizeit, Konsum und Mediennutzung gehören. JugendsoziologInnen, SchulpädagogInnen und PsychologInnen übten Kritik an der ‚alten‘ Volksschule und forderten, ihre Oberstufe zu einer „Jugendschule“ (prominent Roth, 1963, S. 560) auszubauen. Diese Forderung resultierte auch aus einem neuen Verständnis der Altersphase zwischen 10 bis 14 Jahren als Frühphase der Pubertät. Mit Verweis auf eine neue gesellschaftliche Komplexität führte dieser Blick auf die kindliche und jugendliche Entwicklung zum Ruf nach einer verlängerten Schulpflicht. Denn erst nach Ende der damals noch achtjährigen Schulpflicht seien Heranwachsende politischen und gesellschaftlichen Fragen überhaupt zugänglich (Roth, 1963, S. 557). War die Einführung eines 9. Schuljahres unter PädagogInnen kaum mehr strittig, so unterschieden sich diese Reformkonzeptionen von den zuvor genannten unter anderem darin, dass sie einen Fokus auf die Organisation der Schule legten.

Die ‚Krise der Volksschule‘ wurde insbesondere als eine der ländlichen Schulen gefasst und am Beispiel der ‚Zwergschule‘ wurde über die zukünftige Ordnung der Volksschule insgesamt verhandelt, denn hier bündelten sich Spezifika des Volksschulwesens. Zwar war die Angleichung des ländlichen Schulwesens an städtische Maßstäbe bereits eine Forderung des 19. Jahrhunderts (Nipperdey, 1998, S. 538), dem entgegenlaufend war die wenig gegliederte Schule seit dem frühen 20. Jahrhundert aber auch zu einem reformpädagogischen Projekt geworden, das modernekritisch konturiert in den

1950er Jahren noch einmal Aufschwung erlebte (vgl. mit Fokus auf ländlichen Versuchsschulen Link, 1999, insbes. S. 472–482; siehe auch Dühlmeier, 2004; zu Österreich Göttlicher, 2013, 2016).

Landschul-, aber auch weitere Kreise von VolksschulpädagogInnen sprachen den ländlichen Schulen besonderen erzieherischen Wert zu und brachten sie gegen die städtische Schule in Stellung. „Hier ist die natürlich gewachsene ‚Schulfamilie‘, keine Massenschule, hier bleibt das Bildungsgeschehen ganz in der personalen Sphäre. Hier ist kein Raum für das Kollektiv, für Anonymität und Vermassung“, konstatierte etwa wiederum Bernhard Bergmann und bediente weitere zentrale Argumente für ländliche Schulen: Das Lernen von Hilfsbereitschaft und Erleben von Gemeinschaft in jahrgangsübergreifenden Gruppen, die enge Verbindung zum Elternhaus, die Anschaulichkeit der ländlichen Lebenswelt und „Volksverbundenheit“, die sich in dieser „Heimatschule“ vermitteln lasse (Bergmann, 1961, S. 241–242).

Zugleich wurden einer wachsenden Zahl von PädagogInnen die ländlichen Schulen aber zum Inbegriff von Rückständigkeit. GegnerInnen kritisierten, dass sich an Landschulen grundlegende Ansprüche an zeitgemäßen Volksschulunterricht nicht realisieren ließen: Weder eine altersdifferenzierte Beschulung noch Fachunterricht durch spezialisierte Lehrkräfte seien hier aufgrund der geringen Schülerzahl möglich. Zudem konnten kleine Schulen nicht die gleichen Unterrichts- und Fachräume oder eine mit städtischen Schulen vergleichbare Ausstattung aufweisen. Darüber hinaus hatten gerade die ländlichen Schulen mit einem drastischen Lehrermangel zu kämpfen (Müller et al., 2001, S. 281–283).

Dabei handelte es sich nicht allein um innerpädagogische Auseinandersetzungen. Die politische Beschäftigung intensivierte sich spätestens mit der Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der sich seit seinem Bestehen mit der Reform der Volksschule auseinandersetzte (Bohnenkamp et al., 1966, S. 945–946), und ab Mitte der 1950er Jahre mehrere Reformvorschläge vorlegte.⁵ Dazu gehörten vor allem die Einführung eines 9. Schuljahres sowie im „Rahmenplan“ 1959 und 1964 noch einmal die Errichtung der Hauptschule als neue Sekundarschulform. 1956 konstatierte der Deutsche Ausschuss in einer Empfehlung die Reformbedürftigkeit des ländlichen Volksschulwesens und versprach sich von gewandelten Bildungseinrichtungen zugleich einen Beitrag zur kulturellen Belebung sowie wirtschaftlichen Transformation des Dorfes (Bohnenkamp et al., 1966, S. 348).

In Bezug auf das ländliche Volksschulwesen stellten der Strukturwandel der Landwirtschaft und die Transformation des dörflichen Lebens bzw. deren pädagogische Wahrnehmung die entscheidende Hintergrundfolie dar (Bohnenkamp et al., 1966, S. 348). Auch in (Volksschul-)Lehrerzeitschriften war dies ein zentrales Thema, bei

5 So die „Empfehlungen zum neunten Schuljahr“ (1954), „Die Volksschule auf dem Lande“ (1956), „Empfehlung zum Ausbau der Volksschule“ (1957), „Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ (1955), „Empfehlungen zum Ausbau der Hauptschule“ (1964); alle abgedruckt in: Bohnenkamp et al., 1966, S. 347, 348–352, 353–362, 366–409, 739–756.

dem vor allem agrar- und familiensoziologische Stellungnahmen und die Frage nach einer Eigenständigkeit der dörflichen bzw. bäuerlichen Lebenswelt großen Raum einnahmen (vgl. besonders prominent z. B. Müller, 1956; als Gutachter des Deutschen Ausschusses Weippert, 1956, 1957; in einer zeitgenössischen Sichtung Diederich, 1967; Rückriem, 1965). Zentral wurde neben dem landwirtschaftlichen Strukturwandel und der Abnahme der bäuerlichen Bevölkerung in den Dörfern die Nivellierung städtischer und ländlicher Lebenswelten durch einen vermehrten Austausch durch PendlerInnen sowie Motorisierung, Fernsehen, Radio und Presse diskutiert. Wenngleich sich die Diagnosen darüber unterschieden, wie stark es ein davon noch unbeeinflusstes „traditionales Bauerntum“ gebe (Weippert, 1956, S. 193; Müller, 1956, S. 15), war ihnen gemeinsam, dass sie aus dem dörflichen Wandel Konsequenzen für die ländlichen Schulen ableiteten.

Dem Schulwesen wurde die Aufgabe zugeschrieben, nicht nur auf den Rückgang der in der Landwirtschaft tätigen Bevölkerung zu reagieren, der auch eine Ausrichtung des Unterrichts auf eine ländliche oder gar bäuerliche Lebenswelt fraglich werden ließ. Vielmehr sollte es zur ‚kognitiven Mobilisierung‘ der ländlichen Bevölkerung beitragen (Müller, 1956, S. 27–29), die dadurch zu einer rationaleren Arbeitsorganisation und Freizeitgestaltung, zur Abkehr von patriarchalischen Geschlechts- und Familienbilder und zu kultureller Teilhabe angehalten werden sollte (Weippert, 1957, S. 63–65).

3. Das Wissen der Verwaltung und das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ im Kontext der frühen nordrhein-westfälischen Bildungsreform

Zwar stellte sich das „Landschulproblem“ in Nordrhein-Westfalen aufgrund der vielen großstädtischen Regionen sowie der hohen Bevölkerungsdichte anders als in anderen Flächenländern (vgl. Hamm-Brücher, 30.07.1965). Vor allem war der Anteil der SchülerInnen, die ungegliederte Schulen besuchten, im Ländervergleich gering: 1962 besuchten nur 1,8% der nordrhein-westfälischen VolksschülerInnen eine einklassige Schule (Kultusministerium NRW, 1966, S. 20, Übersicht 3). Allerdings gab es in dem Bundesland eine sehr große Zahl sehr unterschiedlicher Volksschulen: So verfügte gerade einmal ein Fünftel der 6455 nordrhein-westfälischen Volksschulen über mindestens eine Klasse pro Altersjahrgang (Kultusministerium NRW, 1966, S. 20, Übersicht 2). 5146 Schulen wiesen demgegenüber eine geringere Gliederung auf. Das übertraf z. B. die Zahl der gesamten hessischen Volksschulen (1963: 2705 Schulen) (Kultusministerium NRW, 1965, S. 14), die zwar einen größeren Anteil an wenig gegliederten Schulen aufwiesen, bei weitem.

Darüber hinaus bildete die Reform des ländlichen Schulwesens in Nordrhein-Westfalen einen zentralen politischen Konfliktpunkt, da hier unterschiedliche Interessen aufeinandertrafen: So war das nordrhein-westfälische Volksschulwesen nach 1945 wieder konfessionell organisiert und die konfessionelle Ausrichtung an das Elternrecht gekoppelt worden (vgl. Himmelstein, 1986; Eich, 1987, S. 71–83). Die „wenig gegliederte

und ungeteilte Schule“ wurde zudem in der Verfassung als „geordneter Schulbetrieb“ definiert (vgl. Art. 12 Abs. 3; zit. nach Haugg, 1964, S. 45) und „die konfessionelle Zwergschule damit unter verfassungsmäßigen Bestandsschutz gestellt“ (Rudloff, 2014, S. 708). 1962 war über die Hälfte der Volksschulen katholisch (57,2%), 28,5% waren evangelisch und nur 14,3% konfessionsübergreifend organisiert (Kultusministerium NRW, 1966, S. 21). Somit bestanden andere strukturelle und politische Voraussetzungen als in Bundesländern mit Gemeinschaftsschulen wie Hessen, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein, in denen die Landschulreform bereits in den 1950er Jahren begonnen wurde (vgl. als politisches Argument Holthoff in: Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 532). Der schulpolitische ‚Wiederaufbau‘ der nordrhein-westfälischen Volksschulen nach 1945 war stark von der CDU-Regierung geprägt, die auch die ersten Reformen ab den späten 1950er Jahren verantwortete. Zum Abschluss wurde die Volksschulreform mit der Einführung von Grund- und Hauptschule als eigenständigen Schulformen jedoch erst 1968 unter der seit Ende 1966 regierenden sozialliberalen Koalition gebracht. War die Landschulreform ein bundesweit ohnehin strittiges Feld, so potenzierten sich in NRW hemmende Faktoren.

Reformen des nordrhein-westfälischen Volksschulwesens waren seit dem letzten Drittel der 1950er Jahre insbesondere im Zusammenhang mit der Verlängerung der Schulpflicht diskutiert worden. Die Einrichtung eines 9. Schuljahres galt – auch überregional – als erster Schritt und Ausgangspunkt für die Reform des Volksschulwesens (Dowe, 1968, S. 14). Politische Forderungen nach einer Umgestaltung des ländlichen Schulwesens wurden ab Anfang der 1960er Jahre lauter – auf dem Höhe- und gleichzeitigen Scheitelpunkt der Auseinandersetzungen in pädagogischen Periodika (Diederich, 1967, S. 3). Die schulpolitische Debatte im engeren Sinne entfachte 1963 ein Antrag der oppositionellen SPD-Fraktion, der auf eine Novellierung der Schulgesetze zielte.⁶ Fortan sollten die SchülerInnen des fünften bis achten Schuljahrs in Jahrgangsklassen unterrichtet werden (Antrag der Fraktion SPD, 02.04.1963).⁷ Wenngleich eine grundsätzliche Reformbedürftigkeit der Landschulen nicht strittig war, zeigten sich doch in der dem Antrag folgenden Landtagsdebatte unterschiedliche Perspektiven auf das ländliche Schulwesen. Sie war zudem stark von der sich intensivierenden allgemeinen Bildungsreformdebatte geprägt. So kritisierte etwa der SPD-Abgeordnete Holthoff die internationale wie bundesweite Rückständigkeit Nordrhein-Westfalens und stützte seine Argumentation unter anderem auf Statistiken zur Bildungsbeteiligung. Er forderte zudem wissenschaftliche Untersuchungen zum Schulausbau und bemängelte die fehlende nordrhein-westfälische Initiative auf diesem Gebiet (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 534–535; zur Landtagsdebatte auch Bruxmeier, 1991, S. 47–53).

6 Aber auch zuvor waren ähnliche Forderungen gestellt worden, so etwa durch die GEW (Woschech, 1961).

7 Weiterhin forderte er einen Ausbau weiterführender Schulen auf dem Land sowie die Einrichtung von Aufbauzügen an Volksschulen und eine Gleichstellung der materiellen Ausstattung mit jener an Realschulen.

Die Debatte rekurrierte mit dem Blick auf das dörfliche Leben auch auf die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 536).⁸ Unterschiedlich bewerteten die Fraktionen, wie es tatsächlich um die ländlichen Schulen stehe und wie der ‚Krise des Dorfes‘ schulisch zu begegnen sei: Strittig war insbesondere, ob man darauf eher mit pädagogischen Maßnahmen oder mit einer organisatorischen Umgestaltung reagieren sollte, ob weiterhin nach dem Prinzip der ‚Wesensgemäßheit‘ oder aber nach universalen Ansprüchen erzogen werden sollte und in welchem Verhältnis eine erzieherische Einwirkung und eine Wissensvermittlung zueinander stehen sollten. Zudem wurde die Frage nach dem Ausmaß und Umfang von Schulzusammenlegungen kontrovers diskutiert. Unumstritten war jedoch, dass eine Überprüfung des Volksschulwesens nötig sei. Geteilt wurde auch die Absicht, das Schulwesen künftig in die Strukturplanung einzubeziehen (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 543, 566, 569–570), bei gleichzeitiger Ablehnung von „Schematismus“ in der Umsetzung (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 546).

Das Kultusministerium erhielt daher vom Kulturausschuss den Auftrag, hinsichtlich dieser Fragen Auskünfte zu erteilen und reagierte mit der Einrichtung einer internen Arbeitsgemeinschaft sowie einer umfassenden Untersuchung, zu der neben der Information über bereits erfolgte Zusammenlegungen und Reformmaßnahmen in anderen Bundesländern statistische Erhebungen und Berechnungen zu möglichen Folgen von Schulzusammenfassungen gehörten (Kultusministerium NRW, 18.09.1963). Einen Großteil der Fragen erarbeitete eine Gruppe von zwölf SchulrätInnen aus ländlichen Regionen mit der erklärten Absicht, „ein möglichst schulnahes Bild von der tatsächlichen Situation des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens in Nordrhein-Westfalen zu erhalten“ (Kultusministerium NRW, Dowe, 31.08.1964, Bl. 125). Die von ihnen angestellten Erhebungen kennzeichnen offene Fragen zur „Wirklichkeit der Dorfschule“, zur dörflichen Stellung der Lehrkräfte, zu bisherigen Zusammenfassungen und Problemen mit Mittelpunktschulen sowie zu pädagogischen Fragen der ländlichen Schulen und möglichen zukünftigen Zusammenlegungen.⁹

Wertet man die in diesem Zusammenhang verfassten Berichte nicht als ein Abbild der „Wirklichkeit der Dorfschule“, sondern lenkt den Blick darauf, wie eine solche in ihnen erst hergestellt wird, lassen sie sich daraufhin lesen, welche Informationen für eine Beschreibung der Schulen als relevant angesehen wurden und welche Ordnungsvorstellungen der SchulrätInnen sich in ihnen manifestieren. Die „Wirklichkeit der Dorfschule“ erscheint hier aus der Perspektive von Schulverwaltung und LehrerInnen.¹⁰

8 Bereits 1959 hatten die Sozialdemokraten eine Positionierung des Kultusministeriums zum „Rahmenplan“ und explizit zu der darin empfohlenen Hauptschule gefordert (Antrag der Fraktion SPD, 04.06.1959).

9 „Die Wirklichkeit der Dorfschule“ ist die zeitgenössische Formulierung. Die Praxis der Erhebung ging über die politisch geforderten Informationen hinaus (vgl. den Fragenkatalog in Kultusministerium NRW, 1965, S. 16–17; Landtag NRW, 22.05.1963, S. 14–16; Schulräte-Arbeitskreis, o. D., Bl. 127–128).

10 Die Berichte zeigen, dass sie zum Teil auf statistischen Erhebungen sowie Umfragen bei Lehrkräften und über diese auch Befragungen von SchülerInnen beruhen. Unter dem As-

Sie ist durch detaillierte Berichte des dörflichen Lebens sowie der ländlichen Schulen geprägt. Fast alle Berichte konstatieren eine Krise der dörflichen Schulen und lassen somit Rückschlüsse auf den diagnostizierten Wandel, aber auch umfassendere Ansprüche an schulische Bildung zu.¹¹ Anhand dreier Aspekte soll der Blick der Berichte auf das ländliche Schulwesen betrachtet und auf die sich darin niederschlagenden pädagogischen Debatten bezogen werden: anhand der eingenommenen *Perspektive*, der allgemeineren gegenwartsbezogenen *gesellschaftlichen* Ordnungsvorstellungen sowie der *pädagogischen* Zuschreibungen an die Schulen.

Es dominiert die lokale Verwaltungsperspektive, aus der Probleme der ländlichen Schulen beschrieben werden. So klagen fast alle Berichte über die Schwierigkeit, Lehrerstellen an den Schulen zu besetzen (Bruxmeier, 1991, S. 57; SchR Wittgenstein, 17.01.1964, Bl. 92–93; SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125; SchR LK Tecklenburg, 12.02.1964, Bl. 188–189; SchR Bonn-Land, 19.06.1964, Bl. 296). Dass darin nicht allein ein quantitatives Problem erblickt wurde, ist erkennbar, wenn der Mangel eines älteren Lehrertyps hervorgehoben wurde: „Es fehlen die ‚Allround-Lehrer‘ für diese Schulen, die alle Unterrichtsdisziplinen gleich gut beherrschen“ (SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125). Dieser Fokus auf Probleme der ländlichen Schulen offenbart, dass es nicht primär um die Untersuchung und Diskussion neuer schulischer Grundsätze ging, sondern dass die Erhebung von der Frage der Funktionsfähigkeit der existierenden Schulen geleitet war.

Zudem manifestierte sich in den Berichten ein Spezifikum der ländlichen Volksschulbildung, nämlich die Einbindung der Schulen in die Gemeinden und damit auch der enge Kontakt zu den Familien. Was in Bezug auf die Familien untersucht wurde, weist große Bezüge zu den Debatten über die gesellschaftlichen Folgen des landwirtschaftlichen Strukturwandels auf: So stellten einige SchulrätInnen Erhebungen über die Arbeitsbelastung der Kinder auf den elterlichen Höfen an (SchR LK Ahaus, 17.02.1964, Bl. 216, 223–224). Ein ähnlicher Zugriff auf die ländliche Bevölkerung spiegelt sich in der Erhebung eines Schulaufsichtskreises, in dem ermittelt wurde, wie viele Familien ein Fernsehgerät besaßen und wer Illustrierte oder Boulevardpresse las (SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125). Sowohl die landwirtschaftliche Mitarbeit als auch die Mediennutzung Heranwachsender waren zentrale Elemente der ländlichen Soziologie wie des pädagogischen und jugendsoziologischen Diskurses (Kurme, 2006, S. 104–108). Es handelte sich dabei um Aspekte, die in einen allgemeineren pädagogischen Gefährdungsdiskurs der 1950er Jahre eingebettet werden können, aus dem sich die Reform der Volksschule speiste. In den Landschuldebatten erhielten sie eine besondere Aufmerksamkeit, weil sie als Ursachen dafür herangezogen wurden, dass sich städtische und ländliche Lebenswelt einander annäherten, was nicht zuletzt eine eigen-

pekt der „Wirklichkeit der Dorfschule“ werden heterogene Aspekte auf sehr unterschiedliche Weise berichtet.

11 Eine detailliertere Analyse nehme ich in meiner Dissertation zur Entstehung und Kritik der Hauptschule im Kontext von Bildungsreform und Bildungsexpansion am Beispiel Nordrhein-Westfalens vor.

ständige Landpädagogik, der es auch darum ging, Heranwachsende vor Konsum und Medien zu ‚schützen‘, in Frage stellte.

Deutlich wird die Verankerung der Schulen in den lokalen Gesellschaften, wenn schulische Ansprüche von Eltern und Gemeinden dargestellt werden. So schreibt ein Schulrat: „Zu diesen Traditionen gehört es, die Schule am Ort zu wissen und den Lehrer im Mittelpunkt des Gemeindelebens zu sehen“ (SchR Rhein-Wupper-Kreis I, 17.02.1964, Bl. 230). In den meisten Berichten finden sich Hinweise, dass insbesondere Eltern und Gemeinden Widerstand gegen Zusammenlegungen leisteten (SchR Lübbecke, 27.01.1964, Bl. 110; SchR Wittgenstein, 17.01.1964, Bl. 93; SchR LK Ahaus, 17.02.1964, Bl. 219; SchR Rhein-Wupper-Kreis I, 17.02.1964, Bl. 231) – vor allem wegen der Ablehnung längerer Schulwege, der Mitarbeit von Kindern auf den elterlichen Höfen sowie der kulturellen Bedeutung, die LehrerInnen und Schulen im Dorf zugeschrieben wurde. Die Bedeutung der Schule als ‚kulturellem Mittelpunkt des Dorfes‘ war nicht zuletzt ein zentrales (reformpädagogisches) Argument der 1950er Jahre (Dietz, 1959, S. 145; Kommission deutscher Bischöfe, 1961, S. 501). Deutlich wird zudem, dass vor allem in Eltern, Bauerschaften und einzelnen Gemeinden Hindernisse für die Schulreformen erblickt wurden und damit auch, wie tiefgreifend die Veränderungen für die Beteiligten waren.

Alle Berichte stellen die ländliche Schule innerhalb eines Transformationsprozesses dar. So diagnostizieren sie zum einen Defizite der bestehenden Schulen, zum anderen werden in ihnen neue Ansprüche an schulische Bildung vor allem für die oberen Volksschuljahrgänge manifest: Neben dem Lehrermangel wurden Mängel vor allem in Bezug auf die räumlich-materielle Ausstattung diagnostiziert. Neue Ansprüche lassen sich etwa ausmachen, wenn Fachlehrkräfte und -räume gefordert werden. Dabei bewegte sich die Forderung nach FachlehrerInnen stark innerhalb des traditionellen Volksschulkansons, wenn diese vor allem für den lebenspraktischen Unterricht verlangt wurden. Wenngleich die einklassigen und wenig gegliederten Schulen als reformbedürftig angesehen werden (SchR Lübbecke, 27.01.1964, Bl.106), lässt sich der Erhebung aber weder ein eindeutiges Plädoyer für oder gegen Landschulen noch für einen spezifischen Reformvorschlag entnehmen.

Sie verdeutlicht indes, dass die nordrhein-westfälische Landschulreform auf der Akteursebene von der staatlichen Schulverwaltung und somit lokal handelnden Akteuren ausging. In ihr wurden lokale Kenntnisse und Erfahrung zu Kriterien der Evidenz. Es wurden keine universalen Maßstäbe oder Zielvorgaben definiert, an denen die Leistungen der Schulen zu messen seien. Vielmehr lag ein Fokus auf der Betonung lokaler Besonderheiten und der Verankerung der Schule im Dorf.¹² Die Problematisierungsweise dieser Berichte weist aber deutliche Parallelen zu soziologischen Beschreibungen der ländlichen Lebenswelt sowie zu den Diagnosen des Deutschen Ausschusses auf.

12 Innerhalb des Ministeriums wurde dabei auch die Besonderheit von Reformen im Volksschulwesen hervorgehoben, denn hier sei Planung nur bei Kenntnis der örtlichen Verhältnisse möglich (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl.104; Bruxmeier, 1991, S. 95).

4. Das Ende der Zwergschule zwischen ‚organischer‘ und ‚rationaler‘ Reform

Diese Erhebung und deren Veröffentlichung verstand die Arbeitsgruppe nicht allein als Vorbereitung von Schulreformen, sondern diese Maßnahmen wurden schon als deren Bestandteil angesehen (Kultusministerium NRW, Dowe, 06. 01. 1965, Bl. 1).¹³ Die Vorstellung eines „organische[n] Wachstum[s] von der weniggegliederten zur stärker gegliederten Schule“ (Kultusministerium NRW, 1965, S. 39) leitete dieses Reformverständnis, das sich zeitgleich auch in anderen Bundesländern beobachten lässt (vgl. z. B. Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, 1962). Die anschließende Publikation der Erhebung, die Stellungnahmen verschiedener Interessensgruppen beinhaltete und Verfahrensvorschläge für Schulzusammenlegungen präsentierte, sollte zunächst eine Öffentlichkeit für die Reformbedürftigkeit des ländlichen Schulwesens schaffen. Sie kann zudem als Gegendarstellung zu Berichten über die Rückständigkeit der nordrhein-westfälischen Landschulen verstanden werden (Kultusministerium NRW, 1965, S. 14–15, 30, 32, 90).

Nicht nur war die Zusammenlegung der wenig gegliederten Volksschulen gerade in Nordrhein-Westfalen wegen des Konfessionsschulwesens und des Elternrechts ein ‚sensibles‘ Thema. Zudem ging es um die Frage nach kommunaler Zu- und Eigenständigkeit. Die Schrift richtete sich daher vor allem an Gemeinden und Schulträger, bei denen Reformen angeregt werden sollten (Kultusministerium NRW, 1965, S. 3), und die allein Zusammenlegungen von Schulen beschließen konnten. Die Schulverwaltung konnte sie lediglich anschließend genehmigen (SchVG, 1958, § 8, zit. nach Haugg, 1964, S. 139–140). Eine Reform des ländlichen Schulwesens wurde damit zwar empfohlen, die Initiative sollte aber lokalen Akteuren überlassen bleiben.

Hierin zeigt sich das von der CDU und Teilen der Schulverwaltung verfochtene Modell einer Reform innerhalb der bestehenden Schulgesetze und unter Wahrung des Bekennnisschulwesens. Dieses Modell kann charakterisiert werden als eine nachholende Modernisierung der Schule, da es gewandelte Anforderungen registrierte und die Schulen daran angepasst werden sollten. Die Schulreform sollte gesellschaftlichem Wandel folgen, ihn aber nicht forcieren oder steuern. Es hatte Folgen für die Durchsetzung der Reformen, wenn „jede schematische ‚Reißbrettlösung‘“ vermieden und ein „bunt-scheckiges Bild“ akzeptiert werden sollte (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18. 01. 1966, Bl. 105, 108; vgl. zu ähnlichen Argumenten in Bayern Müller et al., 2001, S. 287). Zwar enthielten die Umfragen planerische Elemente, da sie eine Erfassung des gegenwärtigen Zustandes beabsichtigten und schulreformerische Möglichkeiten eruierten (zur engeren Definition Rudloff, 2003, S. 260–261). Diese Vorschläge sollten jedoch auf einer lokalen Ebene erarbeitet werden. Sie unterschieden sich aber auch deutlich von späteren umfassenderen und systematischeren Untersuchungen, da sie kaum Ziel-

13 Hier findet sich aber auch zugleich der Hinweis darauf, dass die Publikation allein nicht ausreichend sei und Besprechungen mit den nachgeordneten Behörden sowie Interessenvertretern gesellschaftlicher Gruppen angebahnt werden sollten.

oder zeitliche Vorgaben zur Umsetzung machten (vgl. zur Differenzierung von Reformkonzepten und inneren Periodisierung der Bildungsreform Rudloff, 2003, S. 281–282):

Die Entwicklung des ländlichen Schulwesens [...] wird Jahre beanspruchen, weil keine genormte Einheits-Landschule angestrebt wird. Sinnvolle und organische Entwicklungen lassen sich nicht anordnen, sie beginnen vielmehr aus dem Zusammenwirken von Herkunft und Überlegungen zur Zukunft. (Kultusministerium NRW, 1965, S. 3).

Dieses Modell, das Schulreformen insbesondere über Arbeitsgruppen aus VerwaltungsbeamtenInnen, SchulpraktikerInnen und vereinzelt ProfessorInnen der Pädagogischen Hochschulen über Empfehlungen und Schulversuche anbahnte, war bis etwa Mitte der 1960er Jahre dominierend. Es war von einer Empirisierung der Entscheidungsgrundlagen geprägt und mögliche Konsequenzen durch die Evidenz und Normativität der Ergebnisse wurden stets reflektiert. So finden sich im Zusammenhang mit statistischen Erhebungen Aufforderungen zur Verschwiegenheit über die Ergebnisse (Kultusministerium NRW, 08.08.1963, Bl. 18). Zugleich intensivierte sich der öffentliche Druck in Bezug auf einen transparenteren Umgang mit schulpolitisch relevanten Daten. Alfons Schorb etwa, zu der Zeit Professor an der PH Rheinland, wies das Kultusministerium auf seine Kenntnisnahme von Statistiken hin, aus denen hervorgehe, dass selbst in städtischen Volksschulen die Jahrgangsgliederung eine Ausnahme darstelle, und kritisierte die Zurückhaltung der Zahlen. Er halte es für besser, „derartige Dokumente das sein zu lassen, was sie sind, nämlich Arbeitsgrundlagen einer verantwortlichen Schulpolitik, als sie zu Geheimsachen zu machen, die plötzlich Gegenstand unsachlicher Polemik werden können“ (Schorb, 16.10.1964, Bl. 138).

In diesem Kontext wurde der Verweis auf die eigenen empirischen Anstrengungen auch zum Bestandteil bildungspolitischer Legitimation und zur Stärkung der Argumentation, eine Reform sei naturwüchsig und damit unaufhaltsam. Er trug daher auch zur Konstruktion eines Sachzwanges bei. Diese Argumentation richtete sich an verschiedene Seiten: Sowohl an jene, die eine Reform forderten, wie die Öffentlichkeit, Lehrerverbände und die politische Opposition. Aber sie adressierte auch Gegner der Reform, zu denen die katholische Kirche, Eltern, Gemeinden und beträchtliche Teile innerhalb der CDU zählten, denen der SPD-Antrag „beinahe revolutionär[]“ erschien, da er „das ganze Landschulwesen auf den Kopf zu stellen“ beabsichtige (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 574). Nicht zuletzt die Entkonfessionalisierung im Nationalsozialismus sowie die Zentralisierung in der DDR dienten ReformgegnerInnen als Argumente gegen Schulzusammenlegungen und einen staatlichen Zugriff. So wehrte sich etwa die „Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen“ gegen Schulreformen, „[...] wenn man à la SBZ durch Beseitigung von Dorfschulen [...] den heutigen Vermassungstendenzen Vorschub leisten will“ (Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen, 02.03.1963, Bl. 64).

Dieses Modell dynamisierte sich jedoch schon früh. So verwiesen die Kultusbeamten darauf, dass die anstehenden Erhebungen ihre Arbeitskapazitäten überstiegen und

forderten den Ausbau der Statistikabteilung innerhalb des Ministeriums (Landtag NRW, 13.02.1964, S. 3). Zudem vergrößerte sich der Referenzrahmen der schulpolitischen Debatten, indem die Landschulfrage nicht nur innerhalb der regionalen und lokalen Kontexte diskutiert, sondern in einen bundesdeutschen sowie internationalen Kontext gestellt wurde.¹⁴ Die neue Präsenz der Schulpolitik in der medialen Öffentlichkeit und die größere politische Aufmerksamkeit transformierten diese Reformmodelle, so dass sich spätestens 1965/1966 das Vorgehen wandelte. Nun wurden Reformen verstärkt auf dem Verwaltungsweg forciert (Kultusministerium NRW, 23.02.1966; zur Berichterstattung in der Tagespresse: „Landschulen im Lande NW“, 1960–1967, Bl. 206–214).

Ein Übergang bestand auch darin, dass eine grundlegende Ablehnung gegenüber einer Gesetzesänderung zur Schulreform aufgegeben (Plenarprotokoll, 26.07.1966, S. 16–17) und die Volksschulreform – wie schon länger diskutiert – in die Strukturplanung des Schulwesens unter einer neu eingerichteten Planungsgruppe innerhalb des Kultusministeriums einbezogen wurde (Kultusministerium NRW, 1966), obwohl dies auf deutliche Vorbehalte der Volksschulabteilung traf, die vor allem die zentrale Planung kritisierte: „Es muß von unten und nicht von oben geplant werden“ (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl. 104). Grund für diese Ablehnung war unter anderem die Furcht vor wachsenden Widerständen (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl. 108; Bruxmeier, 1991, S. 95–96), die vor allem von Eltern und Gemeinden, aber auch von den Kirchen erwartet wurden.

In diesem Zusammenhang wurde die Neugliederung auf städtische Volksschulen ausgedehnt und es änderten sich nicht nur die angestrebten Größen der Hauptschulen, die nun zweizügig errichtet werden sollten. Die Schulreform wurde zudem stärker mit der Landesplanung verkoppelt (Kultusministerium NRW, 1966, S. 45) und die quantitative Beschreibung der Schulgliederung spielten ebenso wie der Verweis auf Rationalitätskriterien eine größere Rolle (Kultusministerium NRW, 1966, S. 45, 75).

Die Gründe für den Wandel sind nicht allein auf den Beginn der sozialliberalen Koalition 1966 zurückzuführen (vgl. auch Damberg, 1997, S. 456), sondern liegen neben der sich intensivierenden bildungspolitischen Debatte auch in der zunehmenden Bedeutung von Planung in anderen politischen Bereichen, die auf das Schulwesen zurückwirkten. Die Planungen zur kommunalen Gebietsreform beeinflussten Ende der 1960er Jahre auch die Standortwahl von Mittelpunktschulen (Kultusministerium NRW, 21.03.1968).

Nach dem Regierungswechsel wurden ab Beginn des Jahres 1967 auch zunehmend ErziehungswissenschaftlerInnen und DozentInnen der Pädagogischen Hochschulen in die Volksschulreform einbezogen. Vor allem aber die Einführung der Hauptschule als eigenständige bekenntnisübergreifende Schulform Ende der 1960er Jahre ging mit einer stärkeren Beteiligung wissenschaftlicher Akteure einher. Dies gilt sowohl für die Erarbeitung der Lehrpläne, die von einer Kommission unter dem Vorsitz von Wolfgang Klafki erstellt wurden, als auch für die Initiierung wissenschaftlicher Begleitstudien

¹⁴ So etwa in der oben angesprochenen Landtagsdebatte. Auch zeugen Anfragen und Besuchsreisen in andere Bundesländer davon.

unter der Leitung von Ilse Lichtenstein-Rother. Zeitgenössisch wurde der Beginn der wissenschaftlichen Schulbegleitforschung in Nordrhein-Westfalen in der Einrichtung dieser „Forschungsgruppe Hauptschule“ („Schulforschung und Schulreform“, 1973, S. 56; vgl. Rudloff, 2005, S. 22) erblickt. Dass sich dabei die Rolle von wissenschaftlicher Forschung für Schulreformen gewandelt hatte, zeigt die Kritik Klafkis an einem unzureichenden Ausbau empirischer Forschung (Klafki, 1968, S. 820). Hier offenbart sich zudem ein neues Reformverständnis, wenn die Lehrplankonzeption nur als „eine Station auf dem Wege permanenter Lehrplan-Kontrolle und -Revision“ bezeichnet wird (Klafki, 1968, S. 818).

5. Resümee

Das Beispiel der nordrhein-westfälischen Landschulreform verweist auf die Pluralität der Bildungsreformära. Neben der von der Forschung beschriebenen zeitlichen Differenzierung zwischen einem Ausbau des bestehenden Schulwesens innerhalb der frühen Reform und dem Ziel eines Umbaus ab Ende der 1960er Jahre (z. B. Rohstock, 2008, S. 154) gilt das auch für die Bedeutung und den Wandel von Planungs- und Steuerungsvorstellungen (Rudloff, 2003, S. 275; Celebi, 2015). Gerade für die ländlichen Volksschulen bedeuteten die Reformen der 1960er Jahre die Realisierung sehr viel älterer Forderungen. Wenngleich sich viele der Reformideen aus den pädagogischen Debatten der 1950er Jahre und dabei auch den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses speisten, so erhielten sie erst in der Mitte des darauffolgenden Jahrzehnts deutlichere Realisierungschancen, als sie innerhalb eines größeren Referenzrahmens situiert wurden und ihnen eine größere Dringlichkeit zugeschrieben wurde. Diese Phase war durch eine zunehmende Empirisierung geprägt – unter anderem auch deshalb, weil es sich um ein politisch umkämpftes Feld handelte. Die Erhebungen spielten aber nicht nur eine Rolle für die Bestimmungsmacht über die Schule im öffentlichen Raum, sondern sie dienten auch der Anbahnung der Reformen, da durch sie die Bevölkerung und vor allem Eltern „im Sinne einer guten Pädagogisierung der Öffentlichkeit“ (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 534) überzeugt werden sollten. Hieran zeigt sich, in welch weitreichendem Maße die Bildungsreform als pädagogisches Projekt verstanden werden kann.

Die in der zeithistorischen Forschung beschriebenen Vorbehalte gegenüber planerischen Zugriffen waren im Volksschulwesen anscheinend besonders beharrlich, wenngleich von Beginn der 1960er Jahre an auf landespolitischer Ebene auch strukturplanerische Elemente diskutiert wurden. Gerade das Pflichtschulwesen war aufgrund seiner historischen Struktur und der großen Zahl an Schulen mit unterschiedlicher Gestalt und Größe zentralen planerischen Zugriffen nicht leicht zu unterwerfen. Die kommunale Zuständigkeit, die enge Verkopplung von Elternrecht und konfessioneller Beschulung und der den Landschulen zugeschriebene erzieherische Auftrag in den ländlichen Gemeinden standen dem entgegen. Hinzu kamen die lange dominierende pädagogische Argumentation einer Eigenständigkeit und Wesensgemäßheit der Volksschule sowie die Ablehnung organisatorischer Reformen.

Gegen die Annahme einer zwar konfliktträchtigen, aber doch zwangsläufigen Modernisierung des ländlichen Schulwesens sollte in diesem Beitrag auch die Pluralität der zeitgenössischen Reformvorstellungen aufgezeigt werden. Wenngleich die Diagnose einer „Krise“ des ländlichen Schulwesens vor allem vor dem Hintergrund von ländlichem Strukturwandel und Lehrermangel allgemein geteilt wurde, so ergaben sich weder die konkreten Reformvorstellungen noch die Modelle zu deren Umsetzung automatisch daraus, wie es die These einer notwendigen Modernisierung des ‚rückschrittlichen‘ ländlichen Schulwesens suggeriert. Bei dieser Sichtweise handelt es sich nicht zuletzt um die Fortschreibung einer zeitgenössischen reformerischen Perspektive, die ab Mitte der 1960er Jahre dominierend wurde. Gerade weil die ländliche und auch ‚dorf-eigene‘ Schule in der frühen Bundesrepublik selbst noch einmal zum Reformmodell erklärt wurde, führte kein linearer Weg zu ihrer Auflösung. Wenn das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ in der frühen Bildungsreform eine zentrale Rolle spielte, so enthielten die hier betrachteten Erhebungen allerdings erst in Ansätzen einen ‚ver-sozialwissenschaftlichten‘ bzw. sozialplanerischen Blick auf die Schule. Ein solcher Blick bildete sich verstärkt im Verlauf der Reformdebatten der 1960er Jahre aus. Dass die zuvor heftig umstrittene Landschulreform schon nach kurzer Zeit für eine notwendige Modernisierungsmaßnahme gehalten wurde, hing auch mit diesem neuen Blick auf Schule und die Erfordernisse an Schulreformen zusammen.

Quellen und Literatur¹⁵

- Alavi, B. (2008). Geschichte „light“ in der Volksschule!? Volkstümliche Bildung in der Nachkriegszeit. In W. Hasberg & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichts-didaktik und Geschichtsunterricht nach 1945* (S. 317–332). Berlin: Lit.
- Antrag der Fraktion SPD (04.06.1959). Vorbereitungen zur Umgestaltung des Schulaufbaus im Lande Nordrhein-Westfalen (Landtagsdrucksache 04/146). In Landtag NRW (Hrsg.) (1960), *Drucksachen. Vierte Wahlperiode (ab 1958). Bd. I: Nr. 1–160* [o. S.]. Düsseldorf.
- Antrag der Fraktion SPD (02.04.1963). Neuordnung der wenig gegliederten Volksschulen in Nordrhein-Westfalen durch Bildung von Mittelpunktschulen (Landtagsdrucksache 05/105). In Landtag NRW (Hrsg.) (1964), *Drucksachen. Fünfte Wahlperiode (ab 1962). Bd. I: Nr. 1–230* [o. S.]. Düsseldorf.
- Banaschewski, A. (1955). Vorwort. In ders. (Hrsg.), *Die Reform der Volksschuloberstufe: Vorträge, Aufsätze und Auszüge aus dem Schrifttum der Jahre 1920 bis 1933* (Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 69, Ausgabe 77, S. 3–6). Darmstadt.
- Bergmann, B. (1956). Idee und Aufgabe der Volksschule. In B. Bergmann (Hrsg.), *Volksschule heute. Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen* (S. 16–41). Ratingen: Henn.

15 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber*innen des Beiheftes)

- Bergmann, B. (1961). Von Kraft und Geist der Dorfschule. *Pädagogische Rundschau*, 15(4), 241–244.
- Bohnenkamp, H., Dirks, W., & Knab, D. (Hrsg.) (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe*. Stuttgart: Klett.
- Bruxmeier, F. (1991). *Die Entwicklung der Volksschule in Nordrhein-Westfalen von 1954–1968*. Dissertation, Universität Düsseldorf.
- Celebi, T. J. (2015). Universität als Steuerungsinstrument: Die Ruhr-Universität zwischen Gesellschaftspolitik, Hochschul- und Landesplanung. In R. Hoppe-Sailer, C. Jöchner & F. Schmitz (Hrsg.), *Ruhr-Universität Bochum. Architekturvision der Nachkriegsmode* (S. 21–30). Berlin: Mann.
- Conze, E. (2009). *Die Suche nach Sicherheit: Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart*. München: Siedler.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche: Nannen.
- Damberg, W. (1997). *Abschied vom Milieu? Katholizismus im Bistum Münster und in den Niederlanden 1945–1980*. Paderborn: Schöningh.
- Diederich, J. (1967). *Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften*. Weinheim: Beltz.
- Dietz, J. (1959). Die Oberstufe der ländlichen Volksschule und ihre Probleme in Westdeutschland. In L. Lang (Hrsg.), *Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen* (S. 142–148). Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Dowe, W. (1968). Der Weg zur Hauptschule. In ders. & H. Frommberger (Hrsg.), *Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Idee, Inhalt, Organisation* (S. 13–32). Düsseldorf: Bagel.
- Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogik und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eich, K.-P. (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954*. Düsseldorf: Schwann.
- Flitner, W. (1966). *Die vier Quellen des Volksschulgedankens* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Furck, C.-L. (1998). Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In C. Führ & ders. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 282–356). München: C. H. Beck.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen (02.03.1963). *Eingabe an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 64). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Göttlicher, W. (2013). Die österreichische Landschülerneuerung in den langen 1950er Jahren. Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration und Modernisierung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 19, 262–282.
- Göttlicher, W. (2016). Die ‚Eigenständigkeit der Landschule‘. Ländliche und städtische Lebenswelt als pädagogische Differenz in der österreichischen Landschülerneuerung, 1947–1964. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 185–201). Wiesbaden: Springer.
- Hamm-Brücher, H. (30.07.1965). Mikat und Mikätzchen bei der Arbeit. *Die Zeit*, 31. <http://www.zeit.de/1965/31/nordrhein-westfalen> [29.01.2017].
- Haugg, W. (Hrsg.) (1964). *Schulgesetze in Nordrhein-Westfalen. Schulordnungsgesetz, Schulverwaltungsgesetz, Schulfinanzgesetz, Ersatzschulgesetz. Textausgabe* (2. Aufl.). Düsseldorf: Deutscher Fachschriften-Verlag.
- Heimann, P. (1957). Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. *DDS – Die Deutsche Schule*, 49(2), 49–65.

- Himmelstein, K. (1986). *Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kenkmann, A. (2000). Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere“ zur Bildungsreform in den 60er Jahren. In A. Schildt, D. Siegfried & K. C. Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften* (S. 402–423). Hamburg: Hans Christians.
- Kissing, E. (1958). Kritik an der Volksschule. *Neue Deutsche Schule*, 10(14/15), 236–238.
- Klafki, W. (1968). Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 60(12), 817–834.
- Kommission deutscher Bischöfe für „Familie, Schule und Erziehung“ (1961). Zentralisierung des Volksschulwesens auf dem Lande. *Der katholische Erzieher*, 14(10), 501–504.
- Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (1962). *Die Dörfergemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein. Ihre Begründung, ihre Form und ihre Voraussetzungen*. Kiel: Hirt.
- Kultusministerium NRW (Hrsg.) (1955). *Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, Leitsätze, Erlasse*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (1956). Grundsätze der Kultusministerkonferenz für die Volksschule. Runderlaß des Kultusministers vom 7. 7. 1956. *Amtsblatt des Kultusministeriums, Nordrhein-Westfalen*, 8(8), 110–111.
- Kultusministerium NRW (08.08.1963). *Erlass an RP Detmold. Betr.: Organisation der Volksschulen im Regierungsbezirk Detmold*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 355, Bl. 18). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW (18.09.1963). *Bildung einer Arbeitsgruppe für die Planung des ländlichen Schulwesens. Vorlage an den Kulturausschuss*. (05/676). Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV05-676.pdf> [13.03.2017].
- Kultusministerium NRW (23.09.1964). *Schreiben an Prof. Dr. Felix Boesler*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 3). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW (1965). *Neuordnung des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen. Unter Einbeziehung des ländlichen berufsbildenden Schulwesens*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (1966). *Ausbau der Grundschule und der Hauptschule*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (23.02.1966). *Erlass an RP Aachen, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster. Betr.: Neuordnung des Volksschulwesens, Errichtung von Mittelpunktschulen*. In Kultusministerium NRW (1966), *Ausbau der Grundschule und der Hauptschule* (S. 10). Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (21.03.1968). *Erlass an RP Aachen, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster. Betr.: Neuordnung des Volksschulwesens, Errichtung von Hauptschulen von Amts wegen*. (NW 525/Kultusministerium Rahmengesetzgebung Nr. 32, [o.Bl.]). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, Dowe (31.08.1964). *Vermerk an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 355, Bl. 125–126). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, Dowe (06.01.1965). *Schreiben an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 355, Bl. 1–3). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, III A Schnoor (18.01.1966). *Entwurf: Schreiben an Gruppe S*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 358, Bl. 103–124). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kurme, S. (2006). *Halbstarke: Jugendprotest in den 1950er Jahren in Deutschland und den USA*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Landschulen im Lande NW mit Presseecho und Statistiken (1960–1967)*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 354). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Landtag NRW (22.05.1963). *Protokoll über die 28. Sitzung des Kulturausschusses (05/348)*. Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA05-348.pdf> [13.03.2017].
- Landtag NRW (13.02.1964). *Protokoll über die 49. Sitzung des Kulturausschusses (05/687)*. Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA05-687.pdf> [13.03.2017].
- Link, J.-W. (1999). *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax.
- Müller, J. (1956). *Strukturwandel des Dorfes: Einfluß auf die ländliche Bildungsarbeit* (Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 5, Ausgabe 77). Darmstadt: Carl Winter.
- Müller, W., Schröder, I., & Mößlang, M. (2001). „Vor uns liegt ein Bildungszeitalter.“ Umbau und Expansion – das bayerische Bildungssystem 1950 bis 1975. In T. Schlemmer & H. Woller (Hrsg.), *Bayern im Bund. Bd. 1: Die Erschließung des Landes 1949 bis 1973* (S. 273–355). München: Oldenbourg.
- Nipperdey, T. (1998). *Deutsche Geschichte 1866–1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: C. H. Beck.
- Plenarprotokoll (14.05.1963). Stenographischer Bericht der 16. Sitzung der 5. Wahlperiode. In Landtag NRW (Hrsg.) (1964), *Stenographische Berichte. Fünfte Wahlperiode (ab 1962). Bd. 1: 1.–30. Sitzung vom 23.07.1962–15.01.1964* (S. 539–576). Düsseldorf.
- Plenarprotokoll (26.07.1966). Stenographischer Bericht der 2. Sitzung der 6. Wahlperiode. In Landtag NRW (Hrsg.) (1968), *Stenographische Berichte. Sechste Wahlperiode (ab 1966). Bd. 1: 1.–25. Sitzung vom 25.07.–29.11.1966* (S. 9–20). Düsseldorf.
- Raphael, L. (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22(2), 165–193.
- Rohstock, A. (2008). Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland. In U. Wengst & H. Wentker (Hrsg.), *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz* (S. 135–159). Berlin: Links.
- Roth, H. (1963). Die Zukunft der Volksschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 55(11), 553–566.
- Rückriem, G. M. (1965). *Die Situation der Volksschule auf dem Lande. Soziologische Studien und pädagogische Überlegungen*. München: Kösel.
- Rudloff, W. (2003). Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In M. Frese, J. Paulus & K. Teppe (Hrsg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik* (S. 259–282). Paderborn: Schöningh.
- Rudloff, W. (2004). Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis zu den siebziger Jahren. In S. Fisch & ders. (Hrsg.), *Experten und Politik. Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive* (S. 153–188). Berlin: Duncker & Humblot.
- Rudloff, W. (2005). *Does Science Matter? Zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im politischen Prozess: Am Beispiel der bundesdeutschen Bildungspolitik in den Jahren des „Bildungsbooms“*. Speyer: Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Rudloff, W. (2010). Bildungsboom und „Bildungsgefälle“. Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik. *Westfälische Forschungen*, 60, 335–371.
- Rudloff, W. (2014). Wissenssystem Schule. In B.-A. Rusinek & A. Kühn (Hrsg.), *Das Nordrhein-Westfalen-Lesebuch* (S. 707–727). Köln: Greven.

- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schildt, A. (2007). *Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90*. München: Oldenbourg.
- Schorb, A. (16.10.1964). *Eingabe an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 117, Bl. 138). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Bonn-Land (19.06.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 294–299). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR LK Ahaus (17.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 214–220). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR LK Tecklenburg (12.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 186–195). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Lübbecke (27.01.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 106–112). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Oberbergischer Kreis I (12.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 121–185). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Rhein-Wupper-Kreis I (17.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 229–232). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Wittgenstein (17.01.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 92–96). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Schulforschung und Schulreform: Ein Gespräch mit Ministerialrat Dr. Spies, Düsseldorf (1973). *Bildung und Erziehung*, 26(1), 56–69.
- Schulräte-Arbeitskreis für Fragen des ländlichen Schulwesens [o.D.]. [Fragenkatalog]. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 355, Bl. 127–128). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Speich Chassé, D., & Gugerli, D. (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Traverse*, 19(1), 85–100.
- Spranger, E. (1963). *Der Eigengeist der Volksschule* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stöcker, K. (1957). *Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung*. München: Ehrenwirth.
- Stöcker, K., & Schwenk, J. (Hrsg.) (1955). *Innere Schulreform*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112). Bielefeld: transcript.
- Weippert, G. (1956). Die Sozialstruktur auf dem Lande. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 193–204.
- Weippert, G. (1957). Die Sozialstruktur auf dem Lande. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 50–67.
- Wo [Woschech, F.] (1961). Für die Landjugend bessere Bildungschancen. *Neue Deutsche Schule*, 13(6/7), 101–102.

Abstract: A new social-scientific view of schooling, the integration of experts in the field of educational policy, and the emergence of educational planning are commonly regarded as the main characteristics of the German education reform era of the 1960s and 1970s. This article considers the reform of rural elementary schools in the federal state of North Rhine-Westphalia as an example of early education reform that was mainly conducted by school administration and local actors. The reform debates are derived from a general diagnosis of a crisis of elementary schooling, especially the pedagogical perception of agricultural structural change in the 1950s. Ideas of central planning were met with resistance by the state's school administration, which pursued its own distinctive model of school reform. This model also viewed reform from an empirical perspective, but was more responsive to local circumstances and aimed to persuade the rural population of the benefits of school centralisation.

Keywords: Elementary School, Secondary Modern, Rural School Reform, "Verwissenschaftlichung", Educational Reform

Anschrift der Autorin

Sandra Wenk, M. Ed., Ruhr-Universität Bochum,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Sozialgeschichte des Aufwachsens und der Erziehung,
 Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland
 E-Mail: sandra.wenk@rub.de